

A GYÓGYÍTÓ ÉS BETEGÍTŐ ISKOLA

„Többnyire oly tárgyakról beszélve, melyek nekünk a leg-
érdekesebbek, untatunk másokat leginkább.”¹

Eötvös József

AGYEREK ÉS A FELNÖTT EMBER TESTÉNEK természeti mivolta vitathatatlan, azonban az, hogy az emberek mit tekintenek betegségnek, az már társadalmi termék, miképpen az is, hogy mit kell tenni a megóvása érdekében. Két külön dologról van tehát szó. Az alábbiakban a gyermek egészségről, az iskolának szánt szerepekről és az iskola szereplőiről esik szó, vázlatosan. A gyógyító-betegítő iskoláról született két-háromszáz éves eszmék és intézmények eszmétörténeti, és társadalomirányítás történeti hátterének felvázolásával értelmezési keretet kínálunk a ma problémáinak megértéséhez, olyképpen, hogy a (megítélésünk szerinti) főbb állomásoknál állunk meg.

Ami előbb az egészséget szolgálja, ugyanaz tesz később beteggé

Az iskoláról is – mint mindegyik közszolgálatot ellátó intézményrendszerrel – (durván) két nézetrendszer áll ma egymással szemben. Az egyik pozitív ideológiákkal támasztja alá a haladást; a nyilvánvaló jó megteremtésének eszközeként tekint az iskolára, amelyben – esetünkben – a gyermek szellemi, testi és lelki egészsége nemhogy fejlődik a jól megtervezett, és ellenőrzött szakszerű ráhatások következtében, hanem egyben védelmet is nyújt a külső és belső testi-lelki egészséget károsító hatásokkal szemben. Még a kezdet kezdetén a közoktatás és a közegészségügyi rendszer építői körében az egészségvédelem racionalitás haszna tekintetében teljesnek látszó konszenzus uralkodott, s fel sem merült, hogy tevékenységük esetleg kárt is okozhatna.

A másik, többfajta és többből fakadó nézet az iskolateremtés során az önkéntelenül létrehozott másodlagos hatások negatív következményét hangsúlyozza: megbetegíti a gyermekeket, az itt dolgozó pedagógust, s végső soron egy hibásan berendezett társadalmat szolgál. Szerintük a mellékhatások következményei súlyosabbak, mint a szándékoltak, a gyermek és a pedagógus állapota rosszabb lesz. A betegséget, mint metaforát (Sontag 1983) használják, mondván: a *létező* iskola eleve betegít.

A fenti két szembenálló ideológiai alakzat létrejöttének a feltétele, hogy legyen az iskolák sokaságából megszervezett és működtetett iskolarendszer, s ha már van, akkor már egy-egy iskoláról, egy-egy gyerekről, vagy pedagógusról már elvi szín-

1 Eötvös József (1999) *Gondolatok*. Budapest, Palatinus. p. 267.

ten lehet beszélni, olyképpen hogy az a rendszer egészére, és valamennyi szereplőjére vonatkozzék. Így lesz a betegség is metafora, amelynek csak annyi a tárgyi alapja, hogy a betegség történetesen az egészség ellentéte. E kettősség használatával – amely azonos a „nyilvánvaló jó” és „nyilvánvaló rossz” organikusnak mutatott szembeállításával – már bárhová el lehet helyezni akár a gyereket, a pedagógust, az iskolát bárki érdek- és értékrendszerétől függő univerzumában, olyképpen, mintha az természettől lenne adott.

Az iskola egészségügye

Minden jel szerint az iskola egészségügye három nagyobb területből tevődik össze: a köz- vagy régiesen a népegészség: a járványok, fertőzések elkerülése, a higiéné, a tisztaság, a helyes táplálkozás, az egészségügyi szűrések; a másik az orvosi, az egészségvédő tevékenység, az egészségügyi szűrések, azaz diagnosztizálás (tehát nincs terápia); a harmadik pedig a pedagógiai, az egészségnevelés.

Az iskola egészségéről, a tanulók és pedagógusok testi-lelki állapotának milyenségéről, az iskola világának egészségkárosító és veszélyeztető hatásairól, a tanterem világításáról, a padok elrendezéséről és magasságáról, az iskolaépület fűtéséről és egyáltalán az iskola elhelyezkedéséről, a tanulás szervezési módjáról, a tananyag mennyiségéről, az étkezésről, valamint a test neveléséről (*Hadas 2002/2003*) és hasonlókról szóló diskurzusban, a testnevelést nem említve, három nagy, intézményesült foglalkozási csoport vesz részt.

Kezdetben a művelt laikusokon kívül az oktatási rendszert építő-működtető szakértők (az adminisztrátorok, vagy másképpen a bürokraták), a pedagógusok, a „pedagógus-képzők”, valamint az orvosok, s a közegészségügy szereplői lépnek fel. Sokkal később, a 19. század második felében a pszichológusok csatlakoznak hozzájuk; s az intézményesülés sorrendje is ugyanez: az iskola és a pedagógus, majd az iskolaorvos és legvégül az iskolapszichológus. Mindegyikük a maga szemszögéből egyszerre bírál, épít, fejleszt, nehezményez.

Haladjunk mi is az idő múlása szerint.

Az államok egyidőben kezdik el szervezni a közszolgáltatások sokaságát a 18. században, többek között az állam- és a közbiztonság növelésére a (titkos) rendőrséget, a hírközlés javítására a postát, az úthálózat kiépítését, a tanulatlanság felszámolására az oktatást, míg a betegség felszámolására a közegészségügyet. Mind a kettőnek hatósági elemei vannak, például kényszerítő intézkedéseket tehet az egyik a tankötelezettség kapcsán, a másik pedig karantén felállításával.

Szervezeti értelemben egyfajta párhuzamosság alakul ki, amelyben máig kihatóan csekély az átjárás e két ágazat között, noha a közoktatás és a közegészségügy területének nyilvánvalóan van közös metszete.²

² Talán e két külön-külön fejlődő ágazat és gondolkodásmód következménye, hogy nem könnyű megtalálni a közösen beszélhető nyelvet, hiszen a dolgok súlya innen vagy onnan nézve másban mérődik.

A közegészségügy létrejött a felvilágosodás terméke (*Rosen 1993*). Az uralkodó rendeleteinek sora mutatja egy-egy eszme terjedésének sebességét és irányát, így a közegészségügyét is. Az első, a közegészség igazgatási rendjét leíró dokumentumot – Orvoslási Rendtartás (*Medizinaledikt*) – a porosz I. Frigyes Vilmos adta ki 1725-ben. Ugyanehelyt született meg legelőször az oktatás állami érdekeit képviselő szabályozás is – Oktatásügyi követelmények – 1717-ben, amelyben elrendelték a tan- és iskolaállítási kötelezettséget.

A Habsburg Birodalom örökös tartományainak egészségügyi közigazgatását is a porosz modellt követve szervezték át a 18. század első felében. A Cseh királyságban vezették be 1753-ban *Medizinalordnung*-ot, majd rövidesen a többi örökös tartományban is hatályba léptették (*Kapronczai 2008*).

Mária Terézia, a Habsburg Birodalom egészére vonatkozó átfogó egészségügyi rendelete – *Gesundheitsordnung* (Egészségügyi Rendtartás) – 1770. január 2-án jelent meg Bécsben, mindössze hét évvel korábban az oktatás területét szabályozó *Ratio Educationis* előtt. Magyarországon az egészségügyet érintő alaprendelet *Generale Normativum in Re Sanitatis* néven vált a hazai joganyag részévé, amelyet három évvel később módosítottak, kiegészítettek (*Nachtrag 1773*). Ezt az eredeti rendelettel együtt *Hauptsanitätsnormativ*, a magyaroknak latinul *Generale Normativum* (Egészségügyi Főszabályzat) néven használták. Az örökös tartományokban uralkodó nyelveken közölték orvosokra, sebésmesterekre, patikusokra és bábákra; valamint ez tartalmazta a járványügyben részt vevő civil örök és katonák, illetve a vesztegzári állomások személyzetére vonatkozó szabályokat, teenőiket és kíváncsú magatartásukat (*Balázs 2005*).

Az egészségügy állami feladatai a hadügyi és a polgári területen egyszerre jelentek meg. Az országos főorvos (a mai értelemben vett egészségügyi miniszter) feladatkörébe tartozott az orvosképzés, az orvosi-közegészségügyi igazgató irányítása, a kórházak, patikák felügyelete, a járványok megelőzése, valamint háború esetén a hadi- és katonai egészségügy felállítása. Ez a rendszer változatlan maradt 1848-ig (*Kapronczai 2008*).

Ebben a felsorolásban nem szerepel iskola, hiszen az oktatási ágazatban ekkor még nincs helye az önálló egészségügyi irányításnak. Csak a nagyobb egyházi főiskoláknál és állami intézeteknél praktizált orvos (*Zsindely 1937b:6*). Még 1876-ban sem intézkedett az iskolai egészségügyről a *közegészségügyi törvény* (*Antal & Kapronczai 1975*), erre majd tíz évvel később kerül sor, amikor az iskolák közegészségügyi felügyeletét a hatósági tisztiorvosok mellett az iskolaorvosokra bízák, amely az egészségügyi szakmai szempontok jelentős érdekképviselői erejét is mutatja (48.281/1885. VKM. sz. rendelet) (*Szeles, Lukáts & Székely 1998*).

Az egészségnevelési, pedagógiai feladatok a *Ratio Educationis* óta minden részletében az állami oktatásügy területére tartoztak. A testi erő és az egészség ápolására szolgáló ismeretek oktatását a gimnáziumi képzésben a természetrajzhoz sorolva (CXLVII §.), az emberrel való részletes foglalkozás keretében jelölte ki

(Friml 1913:151). Száz évvel később, az egészségtani ismeretek átadása az 1868-as Népoktatási törvény szerint az elemi iskola 1–2. osztályában a *Beszéd és értelemgyakorlatok* tantárgy keretei közé került (Adamikné 2006:59–72).

Fodor Józsefsikere, hogy 1895-ben a népoktatás iskoláiban az egészségoktatás céljaira jelentős mértékű időt rendeltek el.³ A középiskolában pedig megjelent az egészségtan tantárgy, amelyet nem pedagógus, hanem az iskolaorvos látott el (Szeles, Lukáts & Székely 1998).

Amint létrejött az iskolaorvosi hálózat a 19. században (de csak a középiskolákban), az orvos az iskola részévé is vált, s nyomban megkapta az egészségtanári, azaz pedagógusi munkakörre a megbízást. A képesítési feltételek vitája még a 1920-as években is tartott. Noha az iskolaorvos feladatai közegészségügyi „védelmi” feladatot alkottak (uo.), ezt a védelmet kiterjesztették a gyermek testi és lelki egészségének megóvására is, amelynek talaján az iskolaorvosok már belülről bírálhatták az iskola pedagógiai világát, a tanítás anyagát és módszereit.

Az oktatás és az egészség

Az oktatás szervezeti rendjét, a kikényszerített művelődést elrendelő *Ratio Educationis* az iskolát feltétlenül jónak, hasznosnak és kíváncsúnak tekinti, amely célja, hogy a diákok „a királyhoz hű és a hazára hasznos polgárokká váljanak.” Mindebből következik, „hogyan az állam boldogítására alkalmas polgár legyen:

1. testileg friss és erős;
2. lelkileg tanult és sokoldalúan művelt;
3. erkölcsileg derék, jószívű és minden tekintetben tisztességes életű” (Friml 1913:213).

Ekkor lett államérv az emberek fizikai állapota, egészsége, a műveltsége és az erkölce, s ezáltal e három terület értelmezésének joga és lehetősége, valamint valóra váltásának és ellenőrzésének módja is.

A *Ratio Educationis* az „Iskolák Rendtartása” rész II. szakaszában a fenti három cél elérése érdekében rögzíti a szükséges iskolai teendőket és eljárásokat. E három terület közül az első fejezet az, ami az *egészség* problémáját érinti, a másik a tanulóknak engedélyezhető testmozgással járó *játékok* körét, a játszótérek területét szabályozza, harmadik pedig a *szellemi üdülés* körülményeit és az ehhez szükséges fegyelem fenntartásának módjait taglalja. Alábbiakban a figyelmünket a két paragrafusból álló I. fejezetre fordítjuk.

Az első, a CCXXII. §. *A tanulóifjúság egészségi állapotát illető rendtartási intézkedésről általában* címet viseli (Uo. 214). A program védekező, bajelhárító jellegű.

³ Viszonylag magas óraszámokban: az I. osztályban évi 120 óra, a II. osztályban évi 60 óra, a III–IV. osztályban évi 50–50 óra. A tanítóképzőben 35 órát fordítottak egészségtanból tanítói felkészülésre, miközben 120 óras volt az iskolai tanítási óra (Szeles, Lukáts & Székely 1998).

Két dolog egyértelmű benne, az egyik, hogy a gyereket nem tekinti önállónak, sőt önmagára veszélyesnek tartja:

„Ha az ifjak magukra hagyatnak és mások fölügyelete alatt nem állanak, egészségüket, sőt még életüket is gyakran veszedelembé döntik.” (Uo.)

A gyermek – e felfogás szerint – lényegéből fakadóan meggondolatlan, és ezért önmagára veszélyt jelentő lény, s ebből fakadóan folyamatos felügyelet alatt kell tartani őket. Ha ez az állam feladata, akkor át kell vennie a (szegény) családoktól a felügyelő, óvó szerepet, s a szükséges felszerelésről is jó szülőként kell gondosodnia.

„A legtöbb szülőnek szűkebbek az anyagi viszonyaik, semhogy külön nevelőt vagy kísérőt adhatnának gyermekeik mellé. Ezért javarészt az *iskolának fog jutni az a feladat, hogy a távollevő szülők szerepét betöltse* és gondos figyelemmel megelőzőn mindent, ami az ifjúság egészségét megkárosíthatná, tagjainak épségét megronthatná, vagy éppen életét veszélyeztethetné.” [S. G. kiemelése]

Azonkívül gondoskodni fog alkalmas segítőszerek és eszközök beszerzéséről, melyek az egészség ápolására, a test megedzésére és erejének fönntartására közhathatnak (uo.).

A paternalista és ezzel együtt egyenlőséget teremtő⁴ állami iskola születésénél vagyunk.

A fentebb ismertetett elvi alapvetést követően kerül sor a feladatok és veszélyek tételes felsorolására (CCXXIII §. *Az ifjúságot fenyegető veszedelmek elhárítása*). Voltaképpen az egészséget károsító magatartás korlátozásáról, eltiltások sorozatáról van szó.

A gyermeket mérlegelés képtelen lénynak tekinti a *Ratio Educationis* különösképpen ha – modern kifejezéssel élve – közösségben van, a veszélyeztetettsége annál nagyobb. A felnőttet pedig olyannak látja, aki erővel és büntetéssel el tudja hárítani a gyermeket veszélyeztető, nyilvánvaló bajt.⁵

„Senki sem várhat jogosan gondos körültekintést az ifjaktól mindennapi cselekedeteiben. Minél nagyobb a számuk, annál kevésbé készek az óvatosságra dolgaikban. *Így tehát a megfontolás hiányát szigorú fegyelemmel és a vétkezők ellen megállapított büntetésekkel kell pótolni.*” [S. G. kiemelése] (Uo.)

A 18. században az elhárítandó iskolai veszélyek listája hosszú, s az iskolai agressziótól (Hajdu & Sáska 2011) eltekintve, a tiltott cselekmények nagyobb része ma már kikerült az iskola hatalma alól, más részük pedig általánosan tiltottá vált, vagy konszolidálódott. A 18. századi erkölcs szerint:

⁴ Az egészség tekintetében a *Ratio Educationis* etatizmusa két tekintetben is az egyenlőséget szolgálja: egyfelől a szegényeknek is megadná azokat a „segítőszereket és eszközöket”, amelyekre a szülők önmaguk erejéből képtelenek lennének. Másfelől pedig iskoláján keresztül az állam magára vállalja minden szegényebb gyermek felügyeletét, amelynek árát a központi felügyelet alatt álló iskola értékrendjének az elfogadásában szabja meg.

⁵ Az idézetből kivehető pedagógiai értékrend és technika alternatíváját száz évvel később a progresszív pedagógia a gyermek önállóságának gondolatában találta meg. Különbséget nem látva helyzeténél és koránál fogva óhatatlanul tapasztaltabb felnőtt mintája és a vélt bajt elnyomással elkerülő szintén felnőtt magatartás között (Arendt 1995:181–203).

„A veszedelmeknek forrásai, melyeknek ki vannak téve, főképp a következők: civódások, veszekedések, korcsmák látogatása, éjjeli összejövetel, nyáron a fürdés, télen a síkos jégen való csúszkálás, kardok, török vagy pisztolyok hordása stb. Ezek elhárítására tehát mindnyájuknak a legszigorúbban tiltva lesz:

1. fegyvert viselni vagy pisztollyal lövöldözni;
2. veszekedést vagy civódást támasztani, vagy ilyenekbe bele elegyedni;
3. éjjel a megengedett időn túl hazulról kimaradni, vagy ami még rosszabb, ide-oda csavarogni;
4. korcsmákat látogatni;
5. nyáron ragadó folyókban fürdeni vagy úszni;
6. télen a jégen csúszkálni vagy a hóban szánkázni.” (Uo.:214–215.)

A tanuló egészségi állapotának védelme egyben erkölcsi szabályozás, amely az iskolának helyet adó település rendjére is épít. A *Ratio Educationis* kijárási tilalmat rendel el a diákoknak.

„Ugyancsak komolyan meghagyatik minden egyesnek, hogy’ az ércharang jelére ott-honukba vonuljanak s az adott jelzés után onnan kilépni ne merészeljenek.” (Uo. 215.)

Érdekes, hogy e szabályokat be nem tartó diákok apját, vagy szállásadóját arra kötelezték, hogy a szabálysértőket az iskola vezetőjének, vagy a diákok erkölcsi nevelésében szerepet játszó hitoktatónak bejelentsék, hogy a vétkesek méltó büntetésüket megkaphassák.

„Hogy pedig ennek a rendelkezésnek ereje és hatása legyen, a városi hatóság súlyos következmények terhe alatt kötelezze a családtyákat és házigazdákat, hogy a legelső ilyen kihágást legott vagy magának az intézet igazgatójának vagy legalább a hittanárnak, vagy hitszónoknak bejelentsék; ha pedig a bejelentést elmulasztanák, komoly megintésben részesüljenek. Ha ez sem fog használni, alkalmatlanoknak nyilvánítandók az ifjúságnak szállásba fogadására.” (Uo.)

E feljelentési kötelezettség teljesítésének mértékéről nincsenek közelebbi ismereteim.

A betegítő iskolai terhek

Az újabb korokban a gyermekközpontú iskola eszme diadalának a jele, hogy a diákok iskolai életét általában kellemesnek tekintik; ebből a iskolából hiányzik a folyamatosan fegyelmező és tanítással-tanulással terhelő mozzanat. A ma uralkodó pedagógiaiilag korrekt ideálkép szerint kifejezetten baj, ha a diákok számára távolról sem érdekfeszítő dolgokat kell tanulniuk akár a jobb jövőjük, akár a haza érdekében.

A *Ratio Educationis* iskoláról alkotott képe gyökeresen más. Tényként fogadja el, hogy a „tanítási órák okozta *csömör* minden korban, de különösen gyermekkorban *nagyon terhes* és csaknem *elviselhetetlen*” (uo.) [S. G. kiemelése], s az állam szempontjából hatékony tanulás érdekében keresi a megoldást, amelyet a szabályozott játékban találja meg.

„Amíg tehát eléggé gondoskodunk arról, hogy üdvös intézkedéssel minden bajt megelőzzünk és a fékevesztett rakoncátlankodásnak minden útját elzárjuk: viszont szükséges lesz az unottság elviselhetővé tételére és a szigorú fegyelem enyhítésére alkalmat adni az ifjaknak, hogy fölvidulhassanak és a tanulásban elfáradt lelküket fölüdítsék.” (Uo.) „Hogy ez minden tekintetben a kellő rendben és zavar nélkül történjék, afölött az iskolai igazgatók fognak gondosan őrködni.” (Uo.)

Itt állunk most, a későbbi korban született betegítő iskolát hirdető eszme tárgyi alapjánál.⁶

A túlterhelés problémájának eredete

A *Ratio Educationis* szakszerűen rögzítette a tanítandó-tanulandó kötelező anyagot, az iskolában eltöltendő idő hosszát, a házi feladatok adásának módját, és még mindazt, amit „lelkileg tanult és sokoldalúan művelt” emberfők sokaságának neveléséhez technikailag szükségesnek láttak.

A tanulás sikerét rendszeres feleltetéssel és a laikusok által is ellenőrizhető vizsgákkal mérték, ahogy azt a *Ratio Educationis* megfogalmazta a CCXXXVI. §. „A vizsgálatok megtartásáról általában” című szakaszban:

„Az iskolai vizsgálat általában nem más, mint próbája és kipróbálása az előmenetelnek, melyet a tanulók a különféle kötelező tantárgyakban tanúsítottak. Alakjuk és jellegük nem egyféle: vannak ugyanis közönséges vizsgálatok, melyeket a tanár vagy az igazgató tetszése szerint tarthat, ahányszor az ügy érdekében jónak látja; továbbá nyilvános és ünnepélyes vizsgák és végre rendkívüli vizsgálatok...” (Uo.: 227.)

A vizsgák rendszerének bevezetésével az iskola világát a vetélkedés, a tanulók közötti verseny kultúrája hatotta át, amely egyfelől a felvételi vizsgákon, a teljesítményalapú kiválasztás (lásd *A növendékek fölvetélénél tanúsítandó óvatosságról, amikor a népiskolából a grammatikai iskolába lépnek* CCXXXI. §-t), és az igyekezet fenntartásának eszköze. A *Ratio Educationis* szerint:

„Megkíváncsitik [...] hogy a tanulók teljesen a tanítók szándékához alkalmazkodjanak s tanításukat odaadó figyelemmel hallgassák, az ő buzgalmukkal a maguk tevékeny és szorgos igyekezetét szakadatlanul egyesítsék... *Világos, hogy verseny nélkül az ifjak igyekezete elernyed.*” [S. G. kiemelése] (Uo.:224.)

Az igyekezet elmaradása ugyanis megghiúsítja a szülők terveit, és – itt az államrezon további szempontja – rontja az állami fejlesztés pénzügyi hatékonyságát „hiábavaló az iskola minden munkája, *oda van a szülők vágya, reménye s az államnak*

⁶ *Ahol untatnak, onnan menekülj!* – mondta Mérei Ferenc, idézi [Vekerdy Tamás](#) és Honti Mária. Ugyanők fejtik ki, hogy „olyan iskolát kérünk a gyerekeinknek, ahol jól érzik magukat. Ahol nem unatkoznak. »Mi nem az életre készülünk, hanem élünk« – nekünk már ez az egy mondat is elég lett volna. Tehát nem a kívülről erőszakolt »fejlesztés«, hanem a belülről fakadó – de elismert és megtámasztott – fejlődés pártján...” [eredeti kiemelés] (Uo.).

a tanügyi célokra áldozott költségei teljességgel kárba vesznek és semmivé válnak.” [S. G. kiemelése] (Uo.)⁷

Az iskola az államilag támogatott erőfeszítés helye lett, amelyben a sikerességet és a verseny eredményét folyamatosan büntették és jutalmazták. Az iskolának, az iskolai tudásnak megnőtt az értéke, s a versenyben lemaradók/vesztesek a terhelés és az óraszámok csökkentése mellett álltak ki, talán ettől remélve versenyhelyzetük javulását.

A jól végiggondolt célok és az elérésükhöz megválasztott technológia alkalmazása következtében a pedagógusoknak, szülőknek és diákoknak e megfellebbezhetetlen rendhez kellett alkalmazkodniuk, s individuális szükségleteiknek csak akkora tér nyílt, amekkorát a központi hatalom tudatosan engedett, és maguknak megszereztek. Mindezekért cserébe komoly előnyöket kínáltak az iskolai, különösképpen a népiskolák fölöttiek elvégzésért.

Ezt az élethelyzetet, pontosabban életkörülményt az állam teremtette meg, amelylyel szemben – ismereteim szerint az elsők között – a közegészségügy szellemével azonosuló orvosok álltak, akik az ekkor születő iskolát a gyermek organikus fejlődését megnehezítő, akadályozó dolognak látták. Ennek a meggyőződésnek nagyhatású összegzését majd a 19–20. század fordulóján Elen Key adja a *Gyermek évszázada* című könyvében (Key 1976).

A következőkben alapvetően Pukánszky Béla *A gyermek évszázadának hajnalán* című tanulmányára hagyatkozva idézem fel az orvosok iskolakritikáját [a forrásokat lásd ott] (Pukánszky 2000).

1836-ban Karl Ignatz Lorinser német orvos: *Az iskolai egészségvédelemről* című művében a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet, megítélése szerint a tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolja a természetes testi fejlődést, amelynek leginkább a legjobbak vannak kitéve, a „legszorgalmasabbak a leginkább esendők, leginkább betegségekre hajlamosak”.

Egy breslaui orvos, Hermann Cohn kutatásaira hivatkozva 1867-ben azt állította, hogy rövidlátáshoz vezet a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, a „teljesítményelvárás”. A hetvenes években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nemcsak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál.

Pukánszky a hivatkozott tanulmányában feltárta, hogy orvosok egész sora nyilatkozott az idő haladtával egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzottnak tartott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájást,

⁷ Amennyiben ideológia elemzésnek vetjük alá a fenti szövegrészt, szembeszökő, hogy csak azokról a szülőkről lehet olvasni, akiknek célja egybeesik az államéval, s elhallgatja az igen nagy szülői csoport szempontjait, akik kényszerként élték meg a tankötelezettséget, mert – a kulturális különbözőségekből fakadó ellenállást nem számítva – a gyermekük munkaereje kiesik a többnyire paraszti családi gazdaságból.

az orrvérzést, az emésztési zavarokat és az ún. „szűkmellűséget”, mind-mind az iskola okozta. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták. Német ideggyógyászok egyik konferenciáján, 1880-ban *Paul Hasse* egész sor olyan esetről számolt be, amelyekben az iskolai túlterhelés pszichiátriai tüneteket eredményezett.

A túlterhelés és a betegség közötti oksági kapcsolat feltételezése általános orvosi szemlélet része lehetett a 19. században. *Zsindely Sándor* idézi a 19. század elején *Kunthe János* sebész beszámolóját, aki a tanulók gyakori betegsége dolgában megkérdezettvén, azok okát a hideg, fűtetlen szobákban, a rossz táplálkozásban és a „folytonos és szerfelett sok tanulásban” látta (*Zsindely 1937:5*).

Az iskolai terhek és a jó kedély kizárja egymást, állítja egy német orvos. *Luise v. G.* 1841-ben megjelent könyvében olvasható – talán az elsők között – a későbbi években általánosan elterjedt antiintellektuális kimenetet is megengedő dilemma, mint írja: „A mi ifjainkat (m.m. Németországban Zs. S.) már gyermekkorukban tanulásra kényszerítik s az iskolapadhoz kovácsolják, azonközben elvész az elevenségük és vidámságuk.” (*Siklós László* idézi *Zsindely, uo.*) A német szemszögből iskolázatlannak látszó magyar, éppen emiatt maradt eleven és vidám. „Magyarországon későbbben kezdik tanítani a fiúkat s a napnak csak kevés órájában, így aztán kevesebb ott a tudós, de annál több a vidám, egészséges ember.” [*S. G. kiemelése*] (*Uo.*) (*Luise* láthatóan az iskolázás előtti korszakot tekinti ideálisnak.)

Annyi bizonyos, hogy a túlterheléssel betegítő iskola érve már korábban, a 18. század végén megjelenhetett, amit onnan lehet tudni, hogy a *II. Ratio Educationis* (1806) az óraszámok csökkentését a túlterhelés elkerülésével indokolta (*Bély 1940*). Meglehet, hogy e döntésben a növendékek szempontjai is szerepet játszhattak, de valószínűbb, hogy a kincstáré súlyosabban. A Napóleoni háborúk éveiben vagyunk, és az oktatási rendszer finanszírozása csak a gazdasági stabilitás idején szokott biztonságosabb lenni.

Vegyük észre, hogy a túlterheléssel betegítő iskola eszméje csak akkor születhet meg, ha már van központi tanterv és központi rendtartás, amellyel szembe lehet állítani a betegítő iskola vádját. Az első tananyagcsökkentés dicsőségét éppen ezért csak a *II. Ratio Educationis* szerezhette meg, de csak azért, mert volt min változtatni. A gyermek egészsége, a betegítő iskola (rém)képeének sikere innen származik.

Születőben a betegítő iskola gondolata

Az új, 19. században intézményesült foglalkozás, a pszichológia már a lélekre fókuszál. Orvosi szemszögből a túlterhelés egyrészt fiziológiai problémákat okoz – mint fentebb is láttuk –, s a pszichológusok pedig szorongást, félelmet, bénító (vizsga) drukkot, lámpalázat – mint az öngyilkossághoz vezető feszültségforrást – azonosítanak az iskolarendszer különböző pontjain (*Hencz 1941; Kóbor 1972*). S mindennek gyökerét – ha jól érzékelem – javarészt az iskolai versenyben és a verseny tárgyában,

a tananyagban látják, amely a versenyelvű kapitalista berendezkedés lényege. Az egészségesnek látott, személyiségelven alapuló iskolákból szerveződő iskolarendszer eszméje, s ellenségeképe a felnőtt életre felkészítő, és ezért betegítő oktató iskolák elutasítása még a 20. század végén is virulens (*McVarish & Solloway 2002*).

A betegség további forrását az iskola épületében és környezetében fedezték fel.

A *Ratio Educationis* elvként mondta ki, hogy minden iskolai osztályt külön-külön tágas, világos, jól szellőzött tantermekben kell majd elhelyezni (*Zsindely 1937a*). A tervek és a valóság között ekkor is nagy távolság mutatkozott, amely abból fakadt, hogy az iskolaállítási kötelezettség a sokszor kelletlen és takarékoskodó – értsd: a minőséget rontó – településeket terhelte. Következésképpen a központi racionalis vágyak a helyi pénzügyi racionalitásba ütköztek, amely az egészséges iskola mielenlétéről folytatott vitában jelent meg.

Száz évvel később, a városiasodás konfliktusai között, a gyárak világában a „modern nevelő iskolák” antikapitalista és értelemszerűen város ellenes hívei a természeti környezetben találták meg az alternatívát. A „szabad területen épült, napfényben ragyogó modern nevelőintézetek [...] ahol erdők, mezők, hegyek találkoznak, folyók, tavak partján, a hazai történelem valamely emlékezetes helyén, egy-egy régi kastély, vagy stílszerű új épület szolgál a modern nevelő iskoláknak otthonul. Az épületeket hatalmas parkok övezik, távolabb a gazdasági épületek nyúlnak el. Végül terjedelmes szántóföldek, gazdasági és virágos kertek egészítik ki ez intézetek külső képét. *Ebben a természeti és a rendszerint választékos emelkedett szellemi környezetben látjuk az emberi erőknek kíváncsú növekedését és virulását, az ifjú léleknek erős jellemmé fejlődését, ideális harmóniában.*” [S. G. kiemelése] (*Gyulai 1913*).

Kézenfekvő, hogy ezeknek a magániskoláknak a növendékei nyilvánvalóan a gazdagabb családokból jöttek, s nekik fontos és elérhető a természetközelség, a föld (művelés), a múltba fordulás „a régi kastély”.

A „szabad lég”, a modern nevelés iskolája,⁸ ahogy Gyulai fogalmaz, annyiban más, amennyiben „a városi iskolákban az orvosi vizsgálatok sok százezer betegséget előidéző baktériumot állapítanak meg [...] milyen lehet egy olyan osztályteremnek levegője, melyben 60–70 gyermek lélegzik, maga a test s esetleg a nedves ruhák párolgást idéznek elő, az osztályok ki és bevonulása a tanítási idő folyamán ismételt felveri a padozat porát. A tanulók vérszegénységéhez és idegbetegségéhez hozzájárul tehát magának a városi iskolának hiányos, veszélyessé válható higiénije.” (*Uo.*)

A kíváncsú nagyságú osztálylétszám oktatáspolitikai vitájában itt jelenik meg elsőként a létszámcsökkentés közegészségügyi érve. Minthogy a reform-nevelőintézetekben kevés és válogatott tanuló jár, ahová a gondos szűrés eredményeképpen csakis az egészséges diákok kerülhetnek, nem meglepő, hogy ezek az iskolák „az iskolai higiéné legmagasabb fokán állanak.” (*Uo.*)

8 Az ún. „Erdei Iskola” eszméjének forrásánál vagyunk.

Az ipar, a város, összességében az amúgy rémes kapitalizmus tagadása adja az egészség jelentését, amelyet sikerrel vettek át a városi munkásmozgalmak értelmiségi hívei.

A beteg társadalom beteg iskolája

A gyermekek érdekeit hangsúlyozó eszmék lassú terjedése a 19. század végére oda vezetett, hogy az iskolarendszer ideális működésében nem a társadalom, az állam, bármelyik társadalmi csoport, hanem az abszolútnak tekintett gyermek – vélt – szempontjai váltak elsődlegessé.

Innen nézve a világot, igencsak rettenetesnek látszik. *Az iskola betegít*, hangzik *Ellen Key*-től, egy évszázadon keresztül a folyamatos figyelmeztetés. A felvilágosodás eredetű „könyviskolájában” a gyermekek „lélekgyilkolása” (*Key 1976*) folyik, ennek alternatíváját kínálja a már ismertetett nevelő iskolában. Nem a társadalomnak, hanem a gyermeknek kell az iskola.

Az elvont, vagy elvi „gyermek” és „iskola” fogalmi megteremtése után szabaddá válik az út „a beteg társadalomnak beteg iskolája” ideológia felé, amely ellen talán a legismertebb terápiát az „Iskolátlanított társadalom” (*Illich 1970*) kínálja.

Az egészség metaforája itt már azonos a felvilágosodás kultúrájának, a racionalitás elutasításával, az állami szervezésű és érdekű közszolgáltatások tagadásával és a mindentől függetlennek felfogott gyermeki lét, gyermeki szükséglet kielégítésének követelésével (*Németh & Skiera 1999; Németh 2002; Németh, Mikonya & Skiera 2005; Zrinszky 1991, 1992*). Az ilyen nézetek egyaránt elfogadottak a jobb és a baloldali egyenlőséghívó, mélyen piac- és polgárságellenes antikapitalista körökben (*Sáska 2011*). Ideológiájuk szerint az egészséges gyermek nevelésétől függ a betegségtől sújtott szüleik és az efféle társadalom és állam meghaladása. E népszerű irányzat magyar ideológusa kérdi: „Mi az iskola célja? Az-e, hogy a gyermeket hozzászabjam – hozzáfარagjam – a társadalom, a felnőtt világ (pillanatnyi) elvárásaihoz [...] Ez a hagyományos kontinentális (alattvaló-nevelő) iskolázás gondolkodásmódja (és a diktatúrák iskolarendszerének gondolkodásmódja). Vagy pedig az a cél, hogy kibontakozáshoz segítsem a mindig egyszeri, egyedi gyermeki individualitást, kedvező körülményeket teremtsék számára...” (*Vekerdy 2004:3*).

A természettudományi értelemben objektívnek tekintett pszichológia és a vele igencsak rokon gyermektanulmányozás (a pedológia) sikeresen kelti annak a látzatát, hogy a társadalom voltaképpen azonos a személyiség belső tulajdonságaival, amelyet alapvetően az iskola, a gyermeknevelés teremt meg (*Bourdieu 1978:97*). A rossz társadalmat a rossz iskola okozza, amely egészségtelen gyermeket bocsát ki, és e képzet tapasztalati alapját egy meghibásodott-megbetegedett biológikum metaforájával támasztják alá. Holott társadalmi termékről van szó csupán, s nem a társadalomtól független tényről.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA (2006) *Az olvasás múltja és jelene*. Budapest, Trezor kiadó.
- ANTALL JÓZSEF & KAPRONCZAY KÁROLY (1975) Fodor József és az iskolaegészségügy. *Magyar Pedagógia*, No. 2. pp. 191–200.
- ARENDT, HANNAH (1995) Az oktatás válsága. In: *Múlt és jövő között. Nyolc gyakorlat a politikai gondolkodás terén*. Budapest, Osiris Kiadó – Readers International. pp. 181–203.
- BALÁZS PÉTER (2005) *Magyarország egészségügyének európai jogharmonizációja a XVIII. században*. LAM 2005;15(1):80–3.
- BÉLY MIKLÓS (1940) *A gimnáziumi testnevelés múltja*. Budapest.
- BOURDIEU, PIERRE (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- EÖTVÖS JÓZSEF (1999) *Gondolatok*. Budapest, Palatinus.
- FRIML ALADÁR DR. (ford., bev.) (1913) Az 1977-iki Ratio Educationis. In: KORNIS GYULA (ed) *Pedagógiai Könyvtár I. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület*.
- GYULAI ALADÁR (1913) *A reformiskola*. (Átdolgozott különlenyomat az első magyar országos gyermektanulmányi kongresszus naplójából. A modern nevelő iskolák.) Budapest, Fritz Ármin könyvnyomdája.
- HADAS MIKLÓS (2002) A tornászat, avagy a gimnasztika államosítása. *Szociológiai Szemle*, No. 3. pp. 3–23.
- HAJDU GÁBOR & SÁSKA GÉZA (2011) Bántalmazás a középiskolában. *Iskolakultúra*, No. 6–7. pp. 40–60.
- HENCZ ILONA (1941) Az iskolai szorongás és a lámpaláz. *Tanulmányok a Kir. Magy. Pázmány Péter Tudományegyetem Pedagógiai Szemináriumából*. 7. sz. Budapest.
- ILLICH IVAN (1971) *Deschooling Society. Ritualization of Progress*. New York, Harper & Row.
- KAPRONCZAI KÁROLY (2008) *Az egészségügyi közigazgatás rövid története*. Egészségügyi Minisztérium.
- KEY, ELLEN (1976) *A gyermek évszázada*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- KÓBOR ENIKŐ (1972) *Vizsgafeszültség és az egyetemi teljesítmény*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- MCVARISH, JUDITH & SOLLOWAY, SHARON (2002) Self-Evaluation: Creating a Classroom without Unhealthy Competitiveness. *The Educational Forum*, No. 3. pp. 253–260.
- NÉMETH ANDRÁS (2002) A reformpedagógia gyermekképe. A szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékeny funkcionális gyakorlatig. *Iskolakultúra*, No. 2. pp. 22–32.
- NÉMETH A. & SKIERA, E. (1999) *Reformpedagógiai és az iskola reformja*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NÉMETH A., MIKONYA GY. & SKIERA, E. (eds) (2005) *Életreform és reformpedagógiai – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- PUKÁNSZKY BÉLA (2000) A gyermek évszázadának hajnalán. In: PUKÁNSZKY BÉLA (ed) *A gyermek évszázada*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 9–20.
- ROSEN, GEORGE (1993) *History of Public Health*. Baltimore, The John Hopkins University Press.
- SÁSKA GÉZA (2011) Ideológiák és az oktatás. *Educatio*, No. 1. pp. 3–17.
- SÁSKA GÉZA (2011) *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SONTAG, SUSAN (1983) *A betegség mint metafora*. Budapest, Európa Könyvkiadó.
- SZELES VERONIKA, LUKÁTS ÁGNES & SZÉKELY LAJOS (1998) A magyar iskolaegészségügy története a jogforrások tükrében. *Budapesti Közegészségügy*, No. 3. pp. 217–226.
- VEKERDY TAMÁS (2004) Kinek mi kell? Iskoláztatási igények. *Educatio*, No. 1. [Liskó Ilona & Tomasz Gábor (eds) Alternatív oktatás]
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1991) „Aki gyerekeket akar nevelni, tönkre akarja tenni őket.” Jegyzetek az antipedagógiáról. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 12.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (1992) A nevelés vége? Egy kihívó válasz korunk pedagógiai kihívásaira. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 7–8.
- ZSINDELY SÁNDOR (1936) A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei I. *Iskola és Egészség*, No. 4.
- ZSINDELY SÁNDOR (1937a) A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei II. *Iskola és Egészség*, No. 1.
- ZSINDELY SÁNDOR (1937b) A magyar iskolaegészségügy történelmi emlékei III. *Iskola és Egészség*, No. 2.

IRODALOM

- BALLAI KÁROLY (1916) *A magyar kisednevelés fejlődéstörténetének vázlata 1843–1914*. Budapest, Athenaeum.
- BÉKEFI REMIG DR. (1912) *Orvosok, betegségek és gyógyítás Magyarországon az Árpádok korában*. Budapest, Franklin Társulat Ny.
- JOHAN BÉLA (1932) Nemzetközi tapasztalatok a kiseddóvás ügyében, *Egészség*, Negyvenkettődik könyv. Franklin Társulat.
- KORNIS GYULA (ed) (1913) *Az 1777-ik Ratio Educationis*. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület.
- KAPRONCZAY KÁROLY (2001) Fodor József és az iskola-egészségügy In: *Neveléstörténeti Kaleidoszkóp. Középkortól napjainkig*. Budapest, OPKM. (Neveléstörténeti Konferenciák.)
- KRAFFSZKY JÓZSEF (1893) A Kiseddóvás akadémiai hazánkban. Esztergom. (Különlenyomat a *Magyar Sion* 1893. évi folyamából.)
- MANN MIKLÓS (ed) (1987) *Oktatástörténeti koncepciók a dualizmus korából*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- SZERDAHELYI ADOLF (1891) *Kisednevelés és módszertan kézikönyve, óvóképző-intézetek, szülők és gyermekmenedékházak számára*. Budapest, Révai testvérek.
- T. PUSZTAFALVI HENRIETTE (2009) A kiseddóvás Magyarországon a dualizmus idején. Egy pécsi magánintézet története. *Pécsi Szemle*, Tavasz.
- TIGYI ZOLTÁNNÉ (2011a) Egészségtan tanítása a Tanítóképzőkben a 19. században használt tankönyvek alapján. In: PINCZÉSNÉ PALÁSTHY I. (ed) *A református tanítóképzés múltja, jelene, jövője*. Debrecen.
- TIGYI ZOLTÁNNÉ (2011b) Az egészségnevelés intézményesülésének folyamata hazánkban a dualizmustól a második világháború végéig. *Egészség-Akadémia*, No. 3.
- ZSOLDOS JÁNOS (1818) *Diaetetica avagy Az Egészség fenntartásáról való Rendszabások*. Az oskolák számára készítette orvos doctor Zsoldos János, Sárospatakon.
- ZIMMERMANN JAKAB (1845) *Egészség és rögtöni esetek gyógytana, elemi tanítók s a nép boldogulását szíven viselő minden honfinak számára*. Pesten, Eggenberger J. és fia.

